

НАУКА І ОСВІТА

SCIENCE AND EDUCATION – НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

№4/С, ЧЕРВЕНЬ-ЛИПЕНЬ, 2011

Педагогіка

Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Рік заснування – жовтень 1997
Постановою Президії ВАК України №1-95/6 від 06.10.2010 р. журнал внесено до переліку ВАК України
за фахом педагогіка.
Постановою Президії ВАК України №1-05/7 від 10.11.2010 р. журнал внесено до переліку ВАК України
за психологічними науками.

Спецвипуск до 195-річчя Державного закладу "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського"

Проект: «Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»

За науковою редакцією академіка НАПН України А.М. Богуш

Редакційна колегія

О.Я. ЧЕБИКІН, д. психол. н., професор, академік НАПН України
(заслужений редактор),

А.М. БОГУШ, д. пед. н., професор, академік НАПН України
(заступник гол. редактора, педагогіка, методика),

І.М. БОГДАНОВА, д. пед. н., професор,

Л.К. ВЕЛИТЧЕНКО, д. психол. н., професор,

Н.Ф. КАЛІНА, д. психол. н., професор,

Е.Е. КАРПОВА, д. пед. н., професор,

З.Н. КУРЛЯНД, д. пед. н., професор,

А.Ф. ЛІНЕНКО, д. пед. н., професор,

Ю.Б. МАКСИМЕНКО, д. психол. н., професор,

Р.Ю. МАРТИНОВА, д. пед. н., чл.-кор. НАПН України,

О.П. САННІКОВА, д. психол. н., професор,

С.М. СИМОНЕНКО, д. психол. н., професор,

Л.А. СНІГУР, д. психол. н., професор,

М.П. ЧЕРКАСОВ, ст. наук. співробітник

(відповідальний секретар).

ББК 74я 54

НЗ4

УДК 37 (05) "54-02"

Журн. Науково-практичний.

Педагогіка і психологія.

Зареєстровано 11. 06. 1997 р. серія КВ № 2802

© Південний науковий Центр НАПН України, 2010

Рекомендовано до друку Вченою Радою

ПНЦ НАПН України 10.05.2011 р. (Пр. № 5).

Здано до набору 16.05.2011 р. Підп. до друку 30.05.2011.

Формат 60х90/16. Папір друк. №1.

Друк офсетний. Обл.-вид. арк. 63,35. Ум. друк. арк. 66,5.

Наклад 200 прим. Зам. № 14.

Комп'ютерна верстка О.І. Кисельова

Редакція англійських текстів Г.В. Мельниченко

Видається за сприяння Державного закладу "Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського"

Адреса редакції: 65014 Одеса, вул. Пушкінська, 23.

Тел. 725-29-13 (головн. редактор, заст. головн. редактора; відповідальний секретар).

E-mail: NaukaiOsvita2006@rambler.ru

До другої групи увійшли сім'ї із середнім рівнем виховних можливостей. Уклад сім'ї - суперечливий, рівень психолого-педагогічної культури батьків здебільшого середній. Моральна атмосфера сім'ї є позитивною, мають місце сімейні традиції, але стосунки між дорослими і дітьми найчастіше суперечливі, виникають конфлікти, сварки на підґрунті незадоволених потреб одного чи декількох членів сім'ї. Батьки мають визначені знання в галузі педагогіки, але вони недостатньо осмислені. Вони не завжди вміють застосовувати свої знання на практиці.

До третьої групи віднесли педагогічно слабкі сім'ї, з низьким рівнем виховних можливостей, де уклад сімейного життя хитливий, несприятливий, рівень психолого-педагогічної культури низький. Ця група батьків дуже неоднорідна. У сімейному укладі найчастіше зустрічаються такі негативні явища, як пияцтво, розлади, жорстокість, брутальність, нерозумна любов до дітей. Відносини між членами сім'ї неурегульовані, мають місце порушення правил поведінки в побуті, гіпертрофія матеріальних потреб і витиснення ними духовних, індивідуалістична спрямованість членів сім'ї, високий рівень конфліктності. Для батьків характерно часткове і безвідповідальне ставлення до своїх дітей, деспотичний стиль відносин, байдужість до поведінки дітей.

Дослідження показало, що найбільш гострими проблемами у сім'ях з неблагополучним укладом життя є: порушення взаємин при побутовому пияцтві, особливості розвитку дітей, взаємини батьків, взаємини батьків з дітьми після розлучення, адаптація дітей до нових батьків, психогенна девіантність - нерозвиненість батьківських почуттів, виховна невпевненість. У тих же сім'ях, де напружена атмосфера,

зневажливе ставлення дорослих до своїх обов'язків, де виникають життєві ситуації, що найчастіше мають негативну спрямованість на виховання дітей.

Поряд з названими вище групами можна ще виділити тип сімей, де вже дисгармонія взаємин між батьками і дітьми - явище типовоє. Аналіз практики діяльності дошкільних навчальних закладів дозволяє виділити найбільш загальні і типові недоліки в їхній роботі:

- неправильне уявлення про неблагополучні сім'ї взагалі і відповідно до цього, про специфіку взаємодії з батьками;

- формальне ставлення до роботи з неблагополучними сім'ями і небажання їх розуміти;

- відсутність навичок спілкування з батьками неблагополучних сімей, необхідних для встановлення позитивних взаємин з ними.

Ці недоліки, на думку Л.Алексєєвої, можна пояснити тим, що у своїй роботі з батьками дошкільний навчальний заклад орієнтується на деякі "середні" сім'ї, чиї сім'ї з украй несприятливими і аморальними стосунками. Такий підхід відбиває наявність задоволення застарілих тенденцій. Не уявляється можливим вважати нормальними такі сім'ї, які при своїх "благополучних" не виконують належним чином основну соціальну функцію - правильне виховання дітей [1].

Висновки. У результаті аналізу окремих компонентів укладу сім'ї виявилися залежності між впливом сімейного укладу і формуванням духовності в дітей як інтегральної якості особистості. Чим позитивніший вплив на дітей укладу життя сім'ї, тим успішніше формування духовності й у цілому процес виховання. Тут є наявним взаємозв'язок між сімейним укладом психолого-педагогічною культурою батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва Л.С. Особенности работы школы с неблагополучными семьями / Л.С. Алексєєв. - Иркутск: 1987. - 125 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ./Р.Бернс - М.: Прогресс, 1986. - 422 с.
3. Бойко В.В. Репродуктивное поведение семьи и личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.В. Бойко. - Л., 1981. - 32 с.
4. Васильева Э.К. Образ жизни городской семьи /

Э.К. Васильев. - М.: Финансы и статистика, 1981. - Вып. 2. - 96 с.

5. Маленкова Л.И. Педагогика: родители и дети / Л.И. Маленкова. - М.: ТОО "Интел Тех", 1994. - 216 с.

6. Николаева Л.М. О некотором своеобразии формирования нравственных идеалов школьников в семье / Л.М. Николаева // Специфика семейного воспитания в современных условиях. - М.: 1979. - С. 50-55.

УДК [378.011.3-051:373.3]: 167/168

В.В. Желанова (Україна, м. Луганськ)

ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "КОНТЕКСТ"

У статті подаються підходи до поняття "контекст", як поліфункціональної, багатогранної загальної категорії, що поряд з традиційним використанням у лінгвістиці, психолінгвістиці, логіці та філософії стає набувати ваги й у психології та педагогіці. Набрана автором таксономія видів контексту є важливою для з'ясування сутнісних ознак досліджуваного феномена контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: контекст, таксономія видів контексту, контекстне навчання.

У дослідженні феномена контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів як провідне по-

няття ми розглядаємо "контекстне навчання". Для більш глибокого й ретельного його з'ясування вважаємо

можливе здійснити логіко-семантичний та психолого-лінгвістичний аналіз поняття "контекст". Отже, метою є розкриття та узагальнення положень провідних дослідників у галузі лінгвістики, філософії, психології та психолінгвістики щодо поняття "контекст". Етимологія слова "контекст" пов'язана з латинським *contextus*, що виражає зв'язок, зв'язок, тобто фундаментальність певної категорії міститься вже в її походженні.

До наукового термінологічного апарату поняття "контекст" прийшло з лінгвістики та психолінгвістики, де досліджують лінгвістичний та екстралінгвістичний контексти [8]. При цьому лінгвістичний контекст розуміється як відносно закінчений за змістом фрагмент тексту або мови, у межах якого більш точно та повніше виявляється смисл і значення окремого слова, фрази, сукупності фраз, що входять до них; екстралінгвістичний контекст визначається як сукупність чинників фактори, що є супутніми вербальній комунікації, починаючи розпочинати від конкретної ситуації, в якій протікає спілкування, і закінчуючи сукупністю культурних і соціальних умов, що визначають весь комплекс комунікативних актів [16]. Психолінгвісти відводять контексту основну роль у процесі опрацювання інформації, тому що саме за контексту людина знає, чого їй чекати і як усвідомити продукт сприйняття.

У логіці та методології наукового пізнання контекст розуміється як окреме міркування, фрагмент теорії або теорія в цілому; як доповнення до певного семантичного значення, яке має слово або речення, узяті самі по собі. Контекст надає їм додаткове значення, більш того, він може суттєво змінити значення слів і речень. Тому в різних контекстах слова і речення можуть набувати різних значень. Контекст цілком надає значення певному терміну. У певних випадках говорять про контекстуальне визначення терміна. При цьому використовуються такі словосполучення "розглядати в контексті", не "можна вирвати з контексту", "контекстуальне значення", "поза контекстом", "розуміти контекстуально". Існують також англійські терміни "contextualize" (контекстуалізувати), тобто вводити в контекст, і "contextualization" (контекстуалізація). Питання про контекстуальне значення наукових термінів привертає велику увагу в методології наукового пізнання у зв'язку з аналізом розвитку наукового пізнання, переходом термінів зі старої теорії в нову та зміною їх значення при таких переходах [7].

У філософії контекст пов'язується з процесом пізнання. Розуміння і урахування контексту, в якому відбувається або існує той чи той феномен, дозволяє зробити пізнання більш об'єктивним і багатограним. М.І. Мамінов, аналізуючи процес пізнання з філософської точки зору, вводить поняття "індивідуальний смисловий контекст" і на його основі будує семантичну концепцію розуміння. Під індивідуальним смисловим контекстом дослідник розуміє світ індивідуальної свідомості людини, систему, що змінюється впродовж всього життя індивіда та включає особистісний життєвий дос-

від, цілі, стосунки, цінності і т. ін. У процесі взаємодії з навколишньою дійсністю, індивід накладає на неї свій індивідуальний контекст і завдяки цьому розуміє її, наповнює певними смислами явища і предмети навколишнього світу. Науковець також вважає, що чим більш схожі смислові контексти двох індивідів, тим легше і краще вони розуміють одне одного, бо надають словам і речам близький зміст. При цьому він виокремлює чотири логічно можливих варіанти схожості контекстів: цілковитий непересікання індивідуальних контекстів, їх часткове пересікання, повне включення одного з них в інший і повний збіг [12].

У соціально-історичному плані контекст розглядається як "фонове середовище" розвитку об'єкта, як зовнішній чинник актуалізації проблематики його вивчення, як умова трансляції і "вибору" соціальних естафет, детермінанта зв'язків теорії з практикою [14]. Таким чином, "контекст" є однією з найбільш продуктивних міждисциплінарних категорій, що часто використовується в лінгвістиці, психолінгвістиці, логіці, філософії. Але в сучасний період розвитку науки поняття "контекст" виходить за межі традиційної трактовки й фактично виступає як загальнонаукова, зокрема психологічна та педагогічна категорія, опора на яку відкриває нові перспективи в науковому пізнанні і освітній практиці (А.А. Вербицький) [3].

У психологічних науках поняття "контекст" трактується в залежності від предмета їх дослідження. Так Г. Парре [17, с. 94–98] при вивченні мовного спілкування виділяє п'ять теоретичних моделей контексту, а саме: мовний контекст; екзистенціальний контекст; ситуаційний контекст; акціональний контекст (контекст дії); психологічний контекст. М.Л. Макаров, вивчаючи дискурс і мовний контекст, вводить поняття когнітивно-прагматичного контексту й визначає його як складне утворення, що інтегрує знання, вірування, уявлення, наміри в їх відношенні до комунікантів, дискурсу, реального та можливого світів, до культурної ситуації, статусно-рольових стосунків учасників, способу комунікації, стилю дискурсу, предмету і регістру спілкування, рівня формальності інтеракції, фізичних і психологічних станів – тобто всіх аспектів контекстуальності. [11, с. 149].

У соціально-психологічних дослідженнях щодо міжособистісної комунікації та міжособистісних стосунків "контекст" розглядається разом з такими поняттями, як відправник, одержувач, повідомлення, спосіб передавання і код, а також виступає чинником, що впливає на поведінку людини в конкретній ситуації. Зокрема, Г.М. Андреева, розглядаючи проблему особистості в соціальній психології, указує на те, що "ключем до наукового розуміння особистості може бути тільки дослідження процесу породження і трансформацій особистості в її діяльності. Особистість виступає в такому контексті, як, з одного боку, умова діяльності, а з іншого боку, як її продукт" [1]. При цьому людина завжди і скрізь виявляється включеною в соціальний контекст – у зв'язку з іншими людьми і в ланцюзі подій. "Особис-

тість детермінована співтовариством у двоякому змісті: з одного боку, її поведінка цілком зумовлена соціумом, і водночас, з іншого боку, вона сама діє на соціум, постійно спрямована на нього" [15].

Загальновизнане положення про провідну роль соціального контексту в розвитку, як індивідуальності людини, так і психіки в цілому. О.В. Лібін, розглядаючи людську поведінку як соціальний феномен, наголошує на впливі на неї культурного контексту. При цьому культурний контекст він визначає як "стійкий набір цінностей, стереотипних уявлень, правил поведінки, що поділяють більшість членів даного соціального оточення" [10, с.528]. Науковець не подає докладну характеристику контексту, проте, приділяє йому важливу роль при описі індивідуальних відмінностей, що відбито в назвах параграфів його книги: "Весь світ – контекст", "Прагнення до досягнень в контексті соціальної стратифікації", "Виховання в контексті культури", "Учений у контексті таксономії дослідницьких типів", "Людина в контексті ситуації".

У психологічній літературі наголошується також на смислоутворюючому впливі різного роду контекстів на процеси психіки, свідомості та діяльності людини (Д. Брунер, Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн і ін.), хоч уперше смислоутворююча роль контексту була сформульована в роботах філософів (М.М. Бахтін, Ю.М. Лотман, В.С. Біблер). Завдяки контексту людина виявляється здатною передбачати та осмислено інтерпретувати події та явища, що вже наступили, виявляти їх смисл. Перш ніж починати будь-які дії, людина прагне зібрати всю можливу контекстну інформацію. При цьому, якщо в пам'яті людини не утримується контекст, в якому вона діяла, порушується цілеспрямованість її поведінки.

Педагогічні аспекти проблеми смислоутворення були розкриті А.А.Вербицьким. Він розглядає поняття контекст як смислоутворюючу категорію, що забезпечує рівень особистісного включення людини в процес пізнання, оволодіння професійною діяльністю. Тобто контекст є смислоутворюючою психолого-педагогічною категорією поряд з такими визнаними категоріями, як "особистість", "діяльність", "мотив" та ін.

У педагогіку поняття "контекст" прийшло порівняно недавно, тому воно ще не набуло певного статусу й в педагогічних словниках не описується. Педагогічні аспекти категорії "контекст" найбільш вдало розкриті в дослідженнях А.А.Вербицького та представників його наукової школи.

На його думку, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов та чинників поведінки і діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи зміст та значення цієї ситуації як в цілому, так і її певним компонентам. Відповідно виокремлюються зовнішній і внутрішній контексти. Внутрішній контекстом він вважає являються індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; зовнішнім – предметні, соціокультурні, просторо-часові та інші характерис-

тики ситуації, в якій він діє [4, с.43–44]. Такий розгляд контексту є досить абстрактним та формальним, тому науковець вносить певні уточнення й внутрішній контекст ототожнює з предметно-професійним, а зовнішній – з соціальним контекстом.

Як бачимо, представлене визначення контексту пов'язане з поняттям "ситуація", що розуміється як "система зовнішніх по відношенню до суб'єкта умов, що спонукають та опосередковують його активність" [3, с. 364], тобто контекст і ситуація близькі за змістом поняття, проте, ситуація на відміну від контексту включає не тільки умови, але і самого діючого суб'єкта й інших людей, з якими він спілкується та взаємодіє.

Педагогічне розуміння поняття "контекст" відбиває сучасні концептуальні підходи до освіти. Так культурологічний підхід до освіти (С.В. Бондаревський, Н.Б. Крилова, С.В. Кульневич, І.Ф. Ісаєв, В.А. Сметанін і ін.) вимагає її "занурення" в контекст загальнолюдської культури. Освіта в цьому випадку розуміється як культурний процес, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співпраця його учасників. Тісний взаємозв'язок культури та освіти зумовлений тим, що освіта є невід'ємною частиною культури, основним і універсальним каналом відтворення культури в суспільстві. Вона створює спосіб універсального входження у світ культури, формуючи індивідуальну й суспільну свідомість.

У межах соціокультурного підходу до освіти Н.В. Жукова досліджуючи соціокультурний контекст з суб'єктно-середовищного погляду виділяє різні види контекстів становлення особистості культури суб'єкта пізнання: контекст світового освітнього середовища; контекст освітнього середовища країни; контекст освітнього середовища сім'ї; контекст, що задається середовищем комунікативної і інформаційної культури; контекст власне освітнього середовища [6, с. 19]. Це ті зовнішні контексти, в які занурений суб'єкт. Внутрішній контекст суб'єкта освітньої культури Н.В. Жукова називає крос-культурним контекстом, й розуміє його як образ світу, що "склався на цей момент психіці людини, а також його світовідчуття як результат взаємодії і взаємовпливу культур (загальнолюдської, етнічної, національної, комунікативної, професійної, інформаційної і тому подібне), що визначає для суб'єкта пізнання значення і смисл сприйняття, розуміння і перетворення ситуації як цілого, так і її компонентів" [6, с. 22]. У цьому розумінні контекст виступає як особистісна конструкція, яка, по-перше, наповнена змістом, а, по-друге, спрямована на сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації.

Реалізація особистісного підходу до освіти, на думку Ю.Н.Кулоткіна, передбачає дослідження навчальної (і ширше – пізнавальної) діяльності в загальному контексті життєдіяльності – спрямованості на цілі, цілі, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання для розвитку творчого потенціалу особистості [9, с. 9].

Ю.В. Сенько пов'язує особистісні підходи до освіти

виконанням бар'єрів у розумінні навчального матеріалу, а саме із занурення тексту в діалогічний "розуміючий" контекст, що спільно створюється учасниками в процесі навчання. Цей контекст включає такі більш конкретні контексти, як ситуативний контекст, контекст культури, особистісний контекст. При цьому, ситуативним контекстом є співвідношення змісту тексту з відповідними обставинами, включаючи, наприклад, викладача в ролі референта, студентів як адресатів; час, місце та інші чинники. Під контекстом культури розуміється сукупність переданих знань фактологічного і ментального характеру, особливе знання реалій; це знання, загальні для колективу, що припускають еквівалентність тезаурусів людей, які спілкуються. Особистісний контекст включає знання викладачами та студентами настанов, думок, намірів один одного, а також знання, засновані на сумісному колишньому досвіді і обміні думками [13, с. 206].

Конкретизація поняття "контекст" стосовно змісту контексту представлена в дослідженні Т.Д. Дубовицької, де розглядається соціокультурний контекст наукового знання, предметного предмета (навчального тексту), дидактичного навчально-педагогічної взаємодії, освітнього середовища і контекст особистісної значущості [5, с. 37]. Контексти навчального предмета і дидактичного середовища складають освітній контекст. При цьому соціокультурний контекст розуміється як весь сукупний суспільно-історичний досвід людства, що виступає передумовою й результатом становлення людини як суб'єкта соціальних відносин. Контекст наукового знання пов'язаний зі знаннями, що є частиною соціокультурного середовища, набутого людством і представленого в систематизованому вигляді в різних науках.

Контекст навчальних предметів (освітніх текстів) розуміється як знакова форма теоретичного матеріалу, що викладається у вигляді певних текстів. Дидактичний контекст (контекст навчально-педагогічної взаємодії) розуміється як діяльність організованої і технологічно структурованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в ході якого відбувається динамічна розгортка змісту навчального предмета в різних формах активності викладача і студента. Контекстом особистісної значущості змісту освіти і навчально-пізнавальної діяльності є сукупність потреб, інтересів, мотивів студентів. Аналіз категорії "контекст" як феноменів, що стоять за ним, дозволяє, зокрема, розкрити про принципи його функціонування, а саме: принцип розширення контексту, принцип варіативності контексту, принцип взаємозв'язку контекстів.

Принцип розширення контексту полягає у включенні досліджуваного об'єкта, феномена у все нові контексти і стосунки, що забезпечує різнобічність його розуміння. Варіативність контексту виявляється у його багатогранності. У психолого-педагогічній літературі передбачено, зокрема, такі види контекстів: контекст предметного змісту; контекст професійної освіти; контекст соціально-педагогічний, педагогічний, соціологічний, цивілізаційно-історичний, культурологічний; соціальний контекст, контекст культури; розуміючий контекст; ситуативний контекст; особистісний контекст; міжособисті-

сний контекст; діалогічний контекст; емоціональний контекст, образний контекст, вербальний контекст; зовнішній і внутрішній контекст та ін. Принцип взаємозв'язку контекстів реалізується в єдності внутрішнього та зовнішнього контекстів.

Практичну реалізацію в освітньому процесі категорія "контекст" отримала в теорії і технологіях контекстного навчання, де великої ваги набуває створення контексту професійної діяльності, тобто професійного контексту.

Поняття "професійний контекст" із загальнопрофесійних позицій досліджене А.А. Вербицьким. Він розглядає зазначене поняття як смислоутворювальну категорію, що впливає на процес оволодіння реальною предметною діяльністю завдяки надання їй особистісного сенсу. Н.В.Борисова розуміє професійний контекст як сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної професії. Професійний контекст майбутньої професії вона поділяє на соціальний та предметний. Соціальний контекст, у свою чергу, підрозділяється на ціннісно-орієнтаційний і особистісний. При цьому ціннісно-орієнтаційний контекст визначається домінуючими в суспільстві, регіоні, навчальному закладі цінностями, а особистісний – пов'язаний з морально-етичними нормами і правилами поведінки і взаєминами фахівців як представників певного суспільства, професійної групи. Предметний контекст розглядається як сукупність виробничо-технологічного і організаційно-управлінського контекстів. Виробничий бік діяльності фахівця, предмет його праці і технологія роботи складають виробничо-технологічний контекст. Організаційно-управлінський контекст містить процедуру, форми і методи організації взаємодії людей у процесі професійної діяльності [2].

Отже, розглянуті підходи до поняття "професійного контексту" засвідчують, що всі вони відображають важливі аспекти професійної діяльності людини. Їх видові відмінності відособлюють або підсумовують у феномен вираженості тих або інших особливостей сприйняття, розуміння і перетворення виробничих ситуацій. Різноманітність цього поняття, його багатогранність вимагають розглядати його передусім як інтеграційне утворення стосовно професійної діяльності. Надамо таксономію типів контексту (див. рис 1).

Таким чином, на сучасному етапі розвитку науки поняття "контекст" вийшло за рамки свого традиційного лінгвістичного і психолінгвістичного розуміння і отримало більш розширене загальнопсихологічне, а також психолого-педагогічне трактування. Найбільш значущим в аспекті нашого дослідження є визначення контексту як системи внутрішніх і зовнішніх умов та чинників поведінки і діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи смислу та значення цій ситуації як у цілому, так і її певним компонентам. Вагомими для розуміння психолого-педагогічних аспектів контексту є принципи його функціонування: принцип розши-

рення, принцип варіативності, принцип взаємозв'язку контекстів, урахування яких значно розширює межі пізнання, роблячи його більш об'єктивним і різнобічним. Безпосередню практичну реалізацію категорія "контекст" отримала в теорії і технологіях контекст-

ного навчання, в якому на мові наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів.

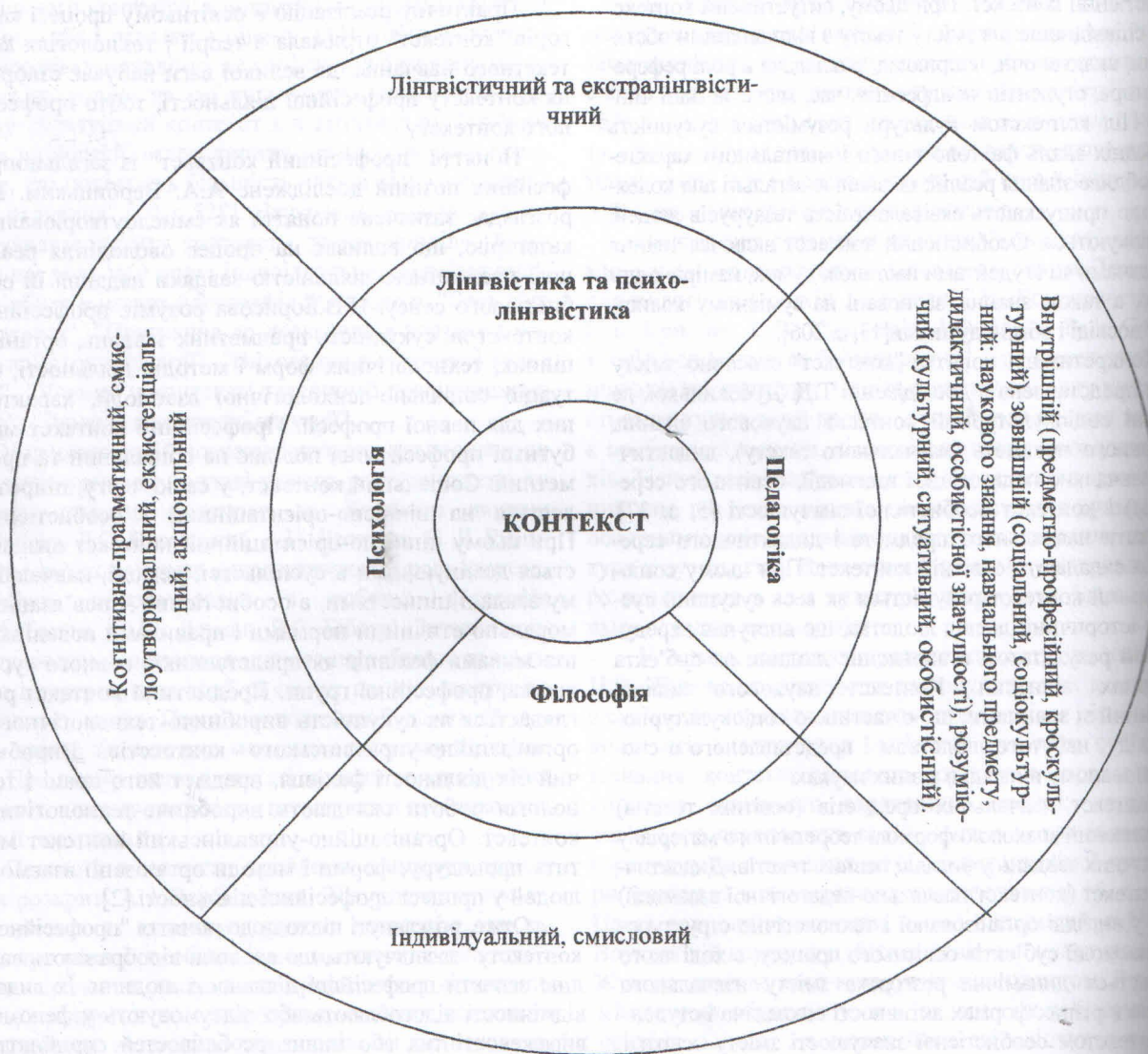


Рис. 1. Таксономія видів контексту

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреев – М. : МГУ, 1980. – 416 с.
2. Борисова Н. В. Выбор образовательных технологий в контексте практической подготовки студентов вузов / Н. В. Борисова // Квалитативная культура, образовательная среда и технологии образования : материалы X Симпозиума: "Квалиметрия в образовании: методология и практика" под науч. ред. Селезневой Н. А., Субретто А. И. – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 126 – 139.
3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблемы качества

подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

4. Вербицкий А. А. Категория "контекст" в психологии и педагогике; монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.

5. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. – Контексты содержания образования. / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.

6. Жукова Н. В. Контексты становления культуры субъекта познания: автореф. дис. д-ра хол. наук / Н. В. Жукова. – М., 2006. – 46 с.

7. Ивин А. Словарь по логике / А. Ивин, А. И. Кирилов. – М. : Гуманит. изд. центр "Владос", 1997. – 384 с.

8. Комианский Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Комианский – М. : Наука, 1980. – 147.
9. Кулюткин Ю. М. Психология обучения взрослых. – М. : Просвещение, 1985.
10. Либин А. В. Дифференциальная психология: на материале европейских, российских и американских исследований / А.В. Либин – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
11. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : ИТДКГ "Гнозис", 2003.
12. Никифоров А. Л. Семантическая концепция понимания / А. Л. Никифоров // Загадка человеческого понимания / Под ред. А.А. Яковлева. – М. : Политиздат, 1991. – С. 72 – 95.
13. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 240 с.
14. Степашко Л. А. Методологический и теоретический статус историкопедагогического (теоретического) знания в контексте современной философии науки // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст./ Под ред. В.В.Краевского, В.М.Полонского. – М. : Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. – С. 116 – 122.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – 2-е изд., М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
17. Parret H. Semiotics and Pragmatik An Evaluative Comparison of Conceptual Frameworks / H. Parret – Amsterdam, Philadelphia, 1983. – С. 94 – 98.

УДК 378.013+370

І.В. Зайченко (Україна, м. Чернігів)

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ С. РУСОВОЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЧЕРНІГІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА

Розкривається певний досвід використання творчої спадщини С.Русової в процесі підготовки педагогів-майбутників у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г.Шевченка.

Ключові слова: С.Русова, дошкільне виховання, досвід, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка.

С.Русова всесвітньо відома діячка на ниві української освіти. Вона справедливо вважається класиком вітчизняного дошкільного виховання. Її праці "Теорія і практика дошкільного виховання", "Дошкільне виховання", "Нові методи дошкільного виховання", "Дитячий сад на національному ґрунті", "Роль жінки в дошкільному вихованні" та інші і нині слугують основою для теоретичних розробок і практики сучасного дошкільного національного виховання в Україні. Заслуженою на увагу погляди С.Русової на проблеми розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, соціального виховання, підготовки фахівців дитячого садочка стали новою української школи.

Як відомо, С.Русова уродженка Чернігівщини (с. Ріпкинський район), тому саме нам, педагогам, її творчості найпершим обов'язком є глибоке вивчення, критичне осмислення і творче використання її спадщини. Пропаганда її величезної педагогічної спадщини в науковий обіг введено понад 300 праць вченої, а в наукових розбудови Української держави і національного педагогічного виховання набуває особливої гостроти й актуальності.

Важко відзначити, що Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка має певний досвід вивчення і пропаганди спадщини Софії Русової. На всіх факультетах університету в курсі "Історія педагогіки" вивчається окрема тема, присвячена аналізу життя, діяльності, світогляду, творчої спадщини С.Русової та її внеску в теорію і практику національного дошкільного виховання.

Випускники факультетів початкового навчання, історичного, філологічного, психолого-педагогічного пи-

шуть дипломні й магістерські роботи, а на інших факультетах – реферати, бакалаврські, курсові й контрольні роботи, присвячені вивченню творчості С.Русової.

З 2008/09 навчального року в університеті відкрито нову спеціальність "Дошкільна освіта" зі спеціалізацією "Англійська мова". Використовуючи досвід підготовки спеціалістів у галузі дошкільного виховання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Республіканського вищого навчального закладу "Кримський гуманітарний університет", Херсонського державного університету та ін., викладачі кафедри розробили навчальні плани, програми, навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу відповідно до сучасних вимог кредитно-модульної системи.

Випускники будуть одержувати кваліфікацію вихователя дитячого дошкільного навчально-виховного закладу і вчителя англійської мови в дошкільних навчальних закладах.

Зрозуміло, що для студентів цієї спеціальності, вивчення внеску С.Русової теорію і практику дошкільного виховання має особливе значення. Тому вже з першого семестру при вивченні курсу педагогіки (за підручником І.В.Зайченка) студенти в загальних ри-